

Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística (SEL), editadas por Inés Olza Moreno, Manuel Casado Velarde y Ramón González Ruiz, Departamento de Lingüística hispánica y Lenguas modernas. Pamplona, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, 2008. ISBN: 84-8081-053-X. Publicación electrónica en: <http://www.unav.es/linguis/simposiosel/actas/>

EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO ESPAÑOL: PERFILES MOTIVACIONALES E IMPLICACIONES EN EL AULA

SUSANA GÓMEZ MARTÍNEZ
Universidad de Valladolid

1. INTRODUCCIÓN

Las investigaciones realizadas hasta la fecha sobre la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras han demostrado que, mientras que la adquisición de una primera lengua (L1) se produce de forma natural y tiene lugar para llevar a cabo una necesidad humana básica de comunicación, el aprendizaje de segundas lenguas (L2) constituye una ardua tarea que requiere mucho esfuerzo, especialmente en los contextos formales de aprendizaje¹.

A pesar de que se ha destacado la aptitud hacia el aprendizaje de lenguas como uno de los factores individuales que tradicionalmente se han barajado como determinantes en el aprendizaje de una L2, las variables afectivas, tales como la actitud, las orientaciones, la ansiedad y la motivación, han demostrado ser al menos tan importantes como la aptitud lingüística en predecir el logro/éxito en una L2 (Gardner 1985; Lasagabaster 2003) o incluso más relevantes (Sasaki 1993).

Con base en estos datos, la disposición afectiva del alumno va a servir como movilizador de los mecanismos cognitivos que garantizan la adquisición de una L2 (Sasaki 1993; Moyer 1999; Spolsky 2000; Lorenzo 2001). Este aspecto ya fue apuntado por Krashen en su hipótesis del filtro afectivo:

Those with attitudes more conducive to second language acquisition will not only seek and obtain more input, they will also have a lower or weaker filter. They will be more open to the input, and it will strike “deeper” (Krashen 1987: 31).

Teniendo en cuenta la indisociable relación entre motivación y aprendizaje y la gran repercusión que a su vez tienen sobre el nivel de éxito o fracaso obtenido en el aprendizaje de una L2, la motivación ha resultado ser una de las áreas del ámbito de enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas que más interés ha despertado y que más profundamente se ha examinado, siendo varios los libros y cientos los artículos y capítulos de libros escritos durante las cuatro últimas décadas.

La motivación suele definirse como el mecanismo interno que mueve a las personas a conseguir algún objetivo y, en el caso del aprendizaje de segundas lenguas, la motivación tiene como objetivo o bien el dominio de una lengua o bien el manejo de la misma en un nivel inferior (McDonough 1998: 219-220).

Aunque existe una asociación entre la idea de motivación y disfrute o placer en el aprendizaje de lenguas, los científicos behavioristas establecen una clara distinción dentro de la motivación entre el fin, objetivo o intención para el aprendizaje y el esfuerzo, trabajo y

¹ Krashen y Terrell (1983) realizan la distinción entre los términos “acquisition” y “learning” para diferenciar el proceso natural, sin esfuerzo e inconsciente de “adquirir” la lengua, frente al proceso artificial y consciente de “aprenderla” o estudiarla. Los estudiantes y usuarios de segundas lenguas “aprenden” y “adquieren” la L2 de una forma compleja en la que resulta imposible delimitar cuáles de sus conocimientos han sido adquiridos o aprendidos. De esta forma, seguiremos la idea propuesta por Ellis (1994) de utilizar los dos términos indistintamente y escribirlos con comillas cuando queramos utilizarlos con alguno de los sentidos anteriormente mencionados.

persistencia en la lucha para conseguir este fin. Dunkel (1948), por ejemplo, defiende que esta dicotomía es muy útil y directamente aplicable en el caso del aprendizaje de segundas lenguas, puesto que tanto los objetivos como el esfuerzo empleado en conseguir un determinado objetivo afectará al nivel de éxito o logro final.

Siguiendo esta línea, Gardner y Lambert (1972) definen el concepto “Motivation” a partir de la distinción entre “Orientation” y “Motivational Intensity”: “a combination of effort plus desire to achieve the goal of learning the language” (Gardner 1985: 10). De esta forma, la “Orientation” corresponde a las razones por las que se estudia una L2 y la “Motivational Intensity” al esfuerzo y trabajo empleado en el proceso de aprendizaje.

Varias han sido las propuestas apuntadas para definir el fin u orientaciones en el aprendizaje de segundas lenguas (*cf.* Clément y Gardner 2001; Dörnyei 2001a, 2001b, 2003; MacIntyre 2002, para una revisión); sin embargo, la distinción entre orientación integradora e instrumental ha sido la más aceptada y la que más atención empírica ha recibido.

Gardner define la “Orientación Integradora” como “those classes of reasons that suggest that the individual is learning a second language in order to learn about, interact with, or become closer to the second language community” (Gardner 1985: 54). Los usuarios² que presentan este tipo de orientación son personas con una predisposición afectiva e interpersonal positiva hacia el grupo de la lengua meta y hacia su cultura y formas de vida, con un deseo de interactuar y de familiarizarse o incluso de entrar a formar parte de ella: “a sincere and personal interest in the people and culture represented by the other language group” (Lambert 1974: 98). Así pues, Dörnyei destaca como aspecto fundamental de la orientación integradora un “sort of a psychological and emotional identification” (Dörnyei 2003: 5).

Esta postura contrasta con un fin más práctico que persigue la orientación instrumental: “the practical value and advantages of learning a new language” (Lambert 1974: 98). Una recompensa material, cultural y/o personal con un objetivo más concreto y sobre todo utilitario: estudiar una L2 como requisito para entrar en la universidad, para solicitar un trabajo, para conseguir un buen puesto en el mundo laboral, para ascender en el mismo, para poder leer cualquier material en la lengua extranjera, para poder viajar o sencillamente para conseguir un nivel social más elevado.

2. ORIENTACIÓN INTEGRADORA Y ORIENTACIÓN INSTRUMENTAL

Basándose en la idea de que la identificación y el afecto positivo hacia los padres son importantes para la adquisición de una primera lengua (Mowrer 1950), Gardner y Lambert (1972) defienden la orientación integradora como factor determinante de éxito en el aprendizaje de segundas lenguas (*cf.* Gardner 1985).

Gardner y Lambert (1972) basan su hipótesis de investigación en la idea de que aquellos estudiantes que presentan una orientación integradora consiguen una competencia en la lengua mejor que aquellos cuya orientación es instrumental. Así pues, afirman que “striving for a comfortable place in two cultures seems to be the best motivational basis for becoming bilingual” (Gardner y Lambert 1972:130).

Entre los estudios empíricos más representativos que defienden la supremacía de la orientación integradora en el aprendizaje de segundas lenguas, destacamos los siguientes: Taylor *et al.* (1977); Clément, Smythe y Gardner (1978); Schumann (1978, 1986); Desrochers y Gardner (1981); Gardner y Smythe, (1981); Gliksmán, Gardner y Smythe (1982); Giles y Burne (1982); Strong (1984); Gardner, Lalonde y Moorcroft (1985); Ramage (1990); Gardner y Lysynchuk (1990); Crookes y Schmidt (1991); Gardner y MacIntyre, (1991); Tremblay, Goldberg y Gardner (1995); Gardner, Trambly y Masgoret (1997). Muchos de estos estudios coinciden en que este tipo de orientación tiene éxito a largo plazo en el proceso de adquisición/aprendizaje de segundas lenguas y que además es la mejor forma para conseguir un dominio de los diferentes registros y la pronunciación como la de un hablante nativo:

² El término “usuario” está utilizado como término neutro para definir tanto al grupo que “usa” y “adquiere” una L2 en un contexto natural, como para aquellos que “usan”, “adquieren” y/o “aprenden” una L2 en un contexto formal.

“integrative motivation typically underlies successful acquisition of a wide range of registers and a nativelike pronunciation” (*cf.* Finegan 1999: 568).

Sin embargo, frente a esta abrumadora cantidad de estudios que presentan la supremacía de la orientación integradora sobre la instrumental, existen otros estudios en los que la orientación integradora está negativamente correlacionada con los niveles de proficiencia en la lengua, tal y como demuestran Lukmani (1972), Oller, Hudson y Liu (1977), Chihara y Oller (1978).

El caso más extremo en relación a este aspecto lo presentan Oller, Baca y Vigil (1977) en un estudio sociolingüístico sobre la actitud que un grupo de mujeres inmigrantes de clase baja en California tenían hacia la cultura meta y su repercusión en el aprendizaje de la lengua. Los resultados demuestran que aquellas que evaluaron a los americanos de forma positiva lograban un éxito menor que aquellas que los evaluaron de forma negativa. Esta idea les llevó a sugerir que algunos aprendices podían estar motivados por un deseo de manipular a los hablantes de la lengua meta, lo que denominaron “Machiavellian Motivation” y que Oller y Perkins (1978) definen como una forma de control y triunfo sobre una comunidad que desprecian.

Sin embargo, tal y como sugiere Chambers (1999), extender estas conclusiones obtenidas en el contexto canadiense o en contextos semejantes donde el contacto con la otra lengua resulta inevitable (*cf.* Arratibel 1999; Arratibel *et al.* 1998 y 2001) al resto de contextos es muy cuestionable pues, en el caso de los estudiantes de nuestra muestra o los cantoneses del estudio de Green (1999), su interacción con hablantes de la lengua meta o su contacto con la cultura es muy limitada y en ocasiones nula. Estamos, pues, no sólo ante circunstancias muy diferentes, sino también ante naturalezas distintas, tal y como discutiremos más adelante.

En menor cantidad, aunque no por ello menos importante, varios estudios demuestran la supremacía de la orientación instrumental sobre la integradora (*cf.* Lukmany 1972; Burstal *et al.* 1974; Pierson y Fu 1982; Kachru 1986; Dörnyei 1990; Gómez-Martínez 2000, 2001, 2005; Lasagabaster 2003, Fuertes-Olivera y Gómez-Martínez 2004, 2005).

Dörnyei, gran defensor de la orientación instrumental, basa su hipótesis en la naturaleza del estudiante de segundas lenguas en el contexto formal de aprendizaje en el aula de lenguas extranjeras. De esta forma, defiende que la motivación para aprender una lengua es muy diferente para los que “aprenden” y/o “adquieren” una “segunda” lengua que para aquellos que “aprenden” y/o “adquieren” una lengua “extranjera”, debido a las diferentes aproximaciones que se dan en las dos situaciones: mientras que el “aprendizaje” y/o “adquisición” de una “segunda” lengua implica el privilegio de un acceso directo a la lengua y cultura meta, el “aprendizaje” y/o “adquisición” de una lengua “extranjera” tiene lugar en un ambiente artificial donde el contacto con la lengua y cultura meta es muy limitado y en ocasiones inexistente³. De esta forma, Dörnyei defiende que las razones instrumentales contribuyen de una forma más significativa a la motivación de los estudiantes de lenguas extranjeras, puesto que son más reales, están más a su alcance, son más cercanas a la situación que están viviendo y por consiguiente tienen mayor sentido para ellos (*cf.* Dörnyei 1990).

En esta misma línea situamos algunas de nuestras contribuciones llevadas a cabo en el contexto universitario español. En ellas señalamos que la orientación instrumental es prácticamente la única que puede explicar en parte el éxito o fracaso de la mayoría de estudiantes que asisten a las clases de inglés instrumental en la universidad española (*cf.* Gómez-Martínez 2000, 2001, 2005; Fuertes-Olivera y Gómez-Martínez, 2004 y 2005; Gómez-Martínez y Lasagabaster en prensa). Los resultados obtenidos señalan que los estudiantes con una orientación instrumental demuestran índices más elevados de “Motivational Intensity”, es decir, sus niveles de esfuerzo, trabajo y dedicación al estudio de la lengua meta son mayores: el grupo instrumental asiste más a clase, realiza su tarea con mayor asiduidad y lee más (*cf.* Fuertes-Olivera y Gómez-Martínez 2004: 201). Teniendo en cuenta las circunstancias bajo las cuales tiene lugar el aprendizaje de segundas lenguas, esta preferencia por lo instrumental también puede ser debido a que la verdadera idea de “integración” en la cultura meta está lejos del alcance de la mayoría de nuestros estudiantes y algo que, salvo un número reducido que irá

³ El término “segunda lengua”, “lengua segunda” o “L2” es el término neutro utilizado para definir tanto la lengua “segunda” (que se aprende y/o adquiere en contextos naturales) como la “extranjera” (que tiene lugar en contextos de aprendizaje formales). En este caso los términos están entrecomillados para destacar esta diferenciación.

al extranjero como estudiantes Erasmus, está muy lejano o se podría considerar pero a largo plazo (*cf.* Fuertes-Olivera y Gómez-Martínez 2005).

A pesar de que este tipo de orientación parece encajar mucho mejor en el contexto que nos rodea, uno de los aspectos negativos que se ha observado es que este tipo de orientación no se mantiene en el tiempo y parece tener un efecto más a corto plazo.

Incluso el propio Gardner pone de manifiesto, en un estudio posterior con MacIntyre (1991), que los estudiantes con una motivación instrumental también logran su éxito en el aprendizaje de segundas lenguas; sin embargo, añade que, una vez desaparece el premio o el incentivo, los estudiantes no siguen intentándolo, mientras que aquellos con una orientación integradora mantendrán su interés más a largo plazo (Gardner y MacIntyre 1991). La orientación instrumental parece pues “insufficient to account for the persistence needed in the laborious and time-consuming task of developing real competence in a new language” (Gardner y Lambert 1972: 12).

Esta situación está muy bien ejemplificada por Lasagabaster en el contexto de la Comunidad Autónoma Vasca donde una persona que desee aprender euskera con fines meramente instrumentales (para lograr un empleo o mejorar su situación económica o laboral), pueda perder ese estímulo inicial una vez logrado su objetivo. De esta forma, ilustra cómo personas que por ejemplo estudien euskera para conseguir un puesto en la administración pública (donde se precisa un perfil lingüístico determinado) terminen utilizando la lengua minoritaria muy esporádicamente o incluso puedan llegar a mostrarse reacios a usarla una vez logrado su objetivo laboral (Lasagabaster 2003: 89).

3. LA DICOTOMÍA INTEGRADORA-INSTRUMENTAL EN TELA DE JUICIO

La categorización entre las dos variedades de orientación se ha convertido en una regla lingüística (Green 1999); sin embargo, varios son los estudios que discrepan ante esta distinción tan restrictiva (*cf.* Gardner 1985 y Au 1988 para una revisión de los mismos) y ofrecen otra serie de perspectivas que complementan de forma muy positiva a la dicotomía anterior.

En primer lugar, tal y como apunta Lasagabaster (2003), la división entre los dos tipos de orientaciones no es siempre tan sencilla. Así, aprender una lengua para viajar al extranjero puede tener un fin integrador o instrumental: viajar para conocer otra cultura o viajar para conseguir méritos para el trabajo y así conseguir una promoción, para extender un mercado floreciente, etc.

En segundo lugar, estas dos orientaciones no se oponen o representan alternativas necesariamente, sino que pueden darse en una misma persona (*cf.* Burstall 1975; Porter-Ladousse 1981; Muchnick y Wolfe 1982; Green 1993; Brown 2000, Lasagabaster 2003). Un ejemplo claro sería el de aquella persona que quiere aprender euskera para poder integrarse en ciertas actividades culturales, al tiempo que es consciente de que dicha integración le puede favorecer personalmente y ayudarlo a ascender en la escala social y a promocionar en su puesto de trabajo (Lasagabaster 2003: 88-89).

Por otro lado, Dörnyei (2003: 18) defiende que la mayoría de las controversias e inconsistencias en los estudios realizados sobre la orientación se deben a que se ha estudiado de forma transversal y no se ha tenido en cuenta que las actitudes instrumentales e integradoras, aunque más o menos estables, tiene sus “ups and downs”, se desarrollan y cambian a lo largo de los años. Así pues, al igual que Green (1999), Dörnyei (2003) defiende que la orientación es dinámica, atraviesa diversas etapas de evolución y presenta un estado de continuo flujo y cambio que evoluciona con la madurez, experiencia y visión del mundo del estudiante de segundas lenguas.

Por último, además del clásico paradigma relativo a la orientación integradora vs. instrumental, Crookes y Schmidt (1991) sugieren que se amplíe el abanico de los tipos de orientaciones para una descripción más detallada de los diferentes comportamientos que se observan durante el aprendizaje de una L2 dependiendo del contexto donde se desarrolle. Del mismo modo, esta opinión también es compartida por Arratibel, quien, tras analizar a un grupo de adultos que aprendían euskera, observa que las diferentes orientaciones y su papel varían de

un contexto a otro según las características de la muestra examinada, ya que las muestras con características especiales pueden también tener orientaciones especiales (*cf.* Arratibel *et al.* 1998, 2001; Arratibel 1999).

4. METODOLOGÍA Y RESULTADOS

Los datos que vamos a analizar forman parte de los resultados obtenidos en un estudio más amplio realizado en la E.U.E. de Estudios Empresariales de la Universidad de Valladolid durante el curso académico 2002-2003. La población sujeta a estudio la componen 352 estudiantes, muestra representativa de todos los alumnos de los tres cursos académicos matriculados en dicho centro. Este grupo lo componen un 13,35% que estudiaban alguna de las dos modalidades de inglés empresarial impartidas en el centro (Inglés Empresarial I e Inglés Empresarial II) y un 86,65% que no estudiaba inglés (grupo +Ing y grupo -Ing respectivamente).

El método de recogida de la información fue un cuestionario de diseño propio (previamente pilotado en una muestra de 52 alumnos) formado por preguntas en su gran mayoría cerradas cuyo baremo era del 1 al 5 siguiendo la escala de Likert, del cual obtuvimos unos resultados que se analizaron con el programa estadístico SPSS (“Statistical Package for Social Science”). Se midieron 88 variables para recabar información sobre los factores internos y externos que afectan al aprendizaje/adquisición del inglés como L2, tales como las actitudes de los alumnos hacia la lengua y cultura meta, el contexto sociolingüístico que los rodea, su opinión sobre la enseñanza del inglés en España, el esfuerzo que dedicaban al aprendizaje y el nivel de competencia en la L2.

Uno de los apartados más interesantes de este macroestudio es el análisis del tipo de orientación que caracterizaba a la muestra (vars. 59-69), para lo cual utilizamos una serie de afirmaciones que respondían a la pregunta “Estudio/estudiaría inglés para...” y que representaban a las variables que correspondían a los dos tipos de orientaciones clásica (instrumental e integradora) (ver tablas 1 y 2).

Los resultados obtenidos nos ayudan, por un lado, a confirmar estudios similares anteriores realizados en un mismo contexto (Gómez-Martínez 2000, 2001; Fuertes-Olivera y Gómez-Martínez 2004 y 2005) y, por otro, a ilustrar los puntos señalados en los apartados anteriores de forma que podamos entender mejor el contexto que rodea a nuestra muestra.

Por una parte, tal y como vemos en las tablas 1 y 2, ambos grupos (+Ing y -Ing) presentan una clara tendencia hacia un tipo de orientación instrumental más que integradora: los valores están en un 75% de los casos por encima de la media incluso en el caso del grupo -Ing, y es la variable que consideramos más instrumental (“estudio/estudiaría inglés para mi futuro profesional”, var. 60) la que consigue unos datos casi perfectos (Media 4,48-4,45; Mediana 5-5, Moda 5-5, Desviación típica 0,72-0,62 del grupo +Ing y -Ing respectivamente). Estos resultados nos ayudan a confirmar estudios anteriores que defienden que las razones instrumentales son más significativas para este tipo de alumnado y están más a su alcance en un contexto de aprendizaje formal.

VARIABLES INSTRUMENTALES		Valores de la Media		
Nº	Variable de análisis	+ING	-ING	+/- ING
	<i>Estudio/estudiaría inglés para...</i>			
59	<i>conseguir créditos para la carrera</i>	3,62	2,89	2,99
60	<i>Mi futuro profesional</i>	4,55	4,48	4,49
61	<i>entender Internet, revistas o cualquier texto escrito en inglés</i>	3,96	3,67	3,71
62	<i>para viajar al extranjero</i>	4,17	4,11	4,12
63	<i>entender las canciones</i>	3,15	2,9	2,93
64	<i>ver las películas en versión original</i>	3,34	2,63	2,73
MEDIA TOTAL		3,80	3,45	3,50

Tabla 1. Valores medios de la Orientación Instrumental

VARIABLES INTEGRADORAS		Valores de la Media		
Nº	Variable de análisis	+ING	-ING	+/- ING
	<i>Estudio/estudiaría inglés para...</i>			
65	<i>vivir una temporada prolongada en un país de habla inglesa</i>	3,64	3,37	3,4
66	<i>vivir una temporada prolongada en un país extranjero</i>	3,45	3,27	3,29
67	<i>entender mejor las costumbres y estilos de vida de países de habla inglesa</i>	2,89	2,79	2,81
68	<i>tomar parte en actividades propias de los países de habla inglesa.</i>	2,72	2,5	2,53
69	<i>integrarme y formar parte de la cultura inglesa</i>	2,4	2,07	2,11
MEDIA TOTAL		3,02	2,80	2,88

Tabla 2. Valores medios de la Orientación Integradora

No debemos olvidar que, aunque las 11 variables sometidas a estudio se diseñaron originalmente siguiendo la dicotomía tradicional, como hemos mencionado anteriormente, la clasificación entre integradora e instrumental en ocasiones no es tan clara, como en el caso de la variable 62 “viajar al extranjero”, indistintamente integradora o instrumental, dependiendo del objetivo que tenga en mente el viajante (cf. Lasagabaster 2003).

El uso de la escala de cinco puntos de Likert resultó muy apropiada puesto que la muestra no tuvo que elegir por uno de los tipos de orientación, sino que tuvo la posibilidad de evaluar cada una de las variables de forma independiente, de forma que los dos tipos de orientación no fueran excluyentes entre sí. Los datos obtenidos nos ofrecen unos resultados muy interesantes e ilustrativos que analizaremos a continuación.

En primer lugar, observamos cómo las variables del mismo tipo están muy correlacionadas entre sí. De esta forma, la variable integradora “vivir una temporada prolongada en un país de habla inglesa” (Var. 65) presenta unos valores de correlación muy significativos ($r=0,86$, $r=0,53$, $r=0,6$, $r=0,5$) con las variables integradoras 66, 67, 68 y 69 respectivamente. Sin embargo, los resultados obtenidos apoyan la idea mencionada anteriormente de que los dos tipos de orientaciones no son excluyentes sino que se complementan mutuamente y pueden estar presentes en la misma persona, tal y como se observa en el alto nivel de correlación existente entre dos tipos de orientaciones que tradicionalmente pertenecían a grupos diferentes. De este modo, la variable claramente instrumental “para mi futuro profesional” (var. 60) alcanza un nivel de correlación muy significativo ($r= 0,52$) con la variable integradora “vivir una temporada prolongada en un país extranjero” (var. 66).

Puesto que el estudio realizado no es longitudinal, no podemos ofrecer datos que apoyen la idea del dinamismo en la motivación, pero sí que conseguimos, en línea con los resultados de Arratibel, un abanico de tipo de orientaciones que duplican la dicotomía clásica que observábamos en estudios anteriores y que nos ayudan no sólo a definir el contexto determinado de la población sujeta a estudio, sino también poder encajar ciertas variables que eran complicadas de delimitar en la dicotomía clásica.

Para llegar a estos resultados, hemos realizado un análisis factorial de las variables sometidas a estudio. La matriz de componentes que observamos en la tabla 3, presenta los cuatro modelos que definen los perfiles de nuestros estudiantes.

Nº	VARIABLE	COMPONENTE			
		1	2	3	4
59	<i>Para conseguir créditos para la carrera</i>	,035	-,077	,030	,897
60	<i>Para mi futuro profesional</i>	-,071	,356	,334	,553
61	<i>Para entender Internet, revistas o cualquier texto escrito en inglés</i>	-,083	,073	,804	,019
62	<i>Para viajar al extranjero</i>	,047	,458	,574	,008
63	<i>Para entender las canciones</i>	,255	,007	,751	,151
64	<i>Para ver películas en versión original</i>	,355	,080	,619	,113
65	<i>Para vivir una temporada en un país de habla inglesa</i>	,328	,873	,070	,043
66	<i>Para vivir una temporada en un país extranjero</i>	,279	,889	,077	,044
67	<i>Para entender mejor las costumbres y estilos de vida de países de habla inglesa</i>	,740	,287	,161	-,210
68	<i>Para tomar parte en actividades propias de los países de habla inglesa</i>	,830	,296	,086	,042
69	<i>Para integrarme y formar parte de la cultura inglesa</i>	,853	,095	,074	,106

Tabla 3. Análisis factorial de la Orientación +/-Ing. Matriz de componentes rotados

En esta tabla podemos observar cuatro perfiles que se pueden entender en un continuo imaginario y que va de los dos clásicos –perfil nº 1 claramente integrador y perfil nº 4 claramente instrumental– a dos perfiles adicionales, el nº 2 y el nº 3, que corresponden a las nuevas contribuciones originales que nos ayudan a definir y explicar de forma más exhaustiva los perfiles motivacionales de la muestra sometida a estudio.

El perfil nº 2, que denominamos “descubridor”, corresponde a los estudiantes con una influencia integradora, interesados en conocer y aprender de las gentes y cultura de la lengua meta, interesados también en vivir o trabajar en el extranjero, pero sin pretender formar parte del grupo meta, es decir, manteniendo su identificación con la lengua y cultura materna.

Por otro lado, el perfil nº 3 nos ofrece unos datos muy interesantes que analizamos en detalle a continuación. En primer lugar, las variables que corresponden a este perfil (vars. 61 a 64) no sólo presentan los valores de la media más altos, sino que a su vez, los valores de la desviación estándar son los más bajos y por lo tanto los más significativos de los cuatro grupos. De este modo, este perfil que hemos denominado “práctico”, por los claros fines prácticos que conllevan dichas variables, demuestra ser el que mejor representa las necesidades de los estudiantes de la muestra (grupo +Ing y -Ing indistintamente).

Los resultados aquí expuestos no sólo cuestionan la dicotomía instrumental-integradora que ha demostrado ser muy restrictiva, sino que a su vez confirman lo que observamos en nuestro día a día: un estudiante que no tiene una orientación claramente integradora (perfil 1), puesto que está lejos de entender la idea de integración debido a la limitada experiencia de vivir en un país extranjero, el reducido contacto con la lengua y cultura meta, y el aislamiento lingüístico que ha tenido lugar en España; tampoco tiene una orientación claramente instrumental (perfil 4), puesto que su futuro profesional está lejos en el tiempo, y en consecuencia, lo que busca y necesita realmente es un objetivo más real, efectivo y práctico y más acorde con sus circunstancias y necesidades actuales (perfil 3).

5. IMPLICACIONES METODOLÓGICAS

Los resultados obtenidos en el presente estudio nos ofrecen una visión más detallada de las necesidades e intereses de nuestros estudiantes, una información muy útil que podemos aplicar en nuestro día a día en las aulas.

Aquellos estudiantes que ven que las actividades son cercanas a sus intereses es lo que Faerch y Kasper (1983) denominan grandes generadores de *input* (“high input generators”), es decir, son estudiantes que participan más, durante más tiempo y de forma más activa. Por ello la clase de lenguas ha de estar orientada a los diferentes tipos de orientación de nuestros estudiantes. De esta forma, si queremos cumplir los objetivos de los estudiantes de la muestra, necesitamos una metodología comunicativa y especialmente utilizar material auténtico en la clase (periódicos, revistas, textos de Internet, material de audio real en forma de interacciones

reales, canciones, películas, programas retransmitidos en inglés, etc.) y sobre todo facilitarles el mayor número de oportunidades de usar la lengua dentro y fuera del aula, sugiriéndoles formas prácticas y entretenidas, tales como la lectura voluntaria, el intercambio con estudiantes extranjeros, la comunicación a través de la web, viajar al extranjero, participar en programas Sócrates, escuchar canciones, ver películas y televisión en la L2, actividades que en el macroestudio al que pertenece este artículo y en otros estudios similares han demostrado tener una influencia notablemente positiva en cuanto al nivel de la lengua y la perseverancia en su estudio (cf. Gómez-Martínez 2000, 2001, 2005, 2007; Fuertes Olivera y Gómez-Martínez 2004, 2005).

Dentro de esta metodología comunicativa, hemos de hacer especial énfasis en las destrezas orales: en primer lugar porque suponen una necesidad real y fundamental según la muestra estudiada y en segundo lugar porque el nivel de competencia en estas destrezas resulta ser muy bajo.

Por otro lado, y en línea con el Marco Común de Referencia de las lenguas, hemos de promover una sociedad multilingüe en la que la L2 se vea complementada por la adquisición de los elementos culturales de una comunidad etnolingüística diferente, un aspecto muy relevante sobre todo si queremos cumplir con los perfiles nº 1 y 2 estudiados.

Por último, aunque no por ello menos importante, sea cual sea el tipo de orientación y siguiendo las pautas del EEES, hemos de promover el aprendizaje autónomo para que así los alumnos puedan cumplir con sus necesidades futuras y promover del mismo modo la continuidad en el aprendizaje y uso de la L2.

6. CONCLUSIONES

Los resultados de este estudio nos ayudan a entender la evolución del concepto *orientación* desde la distinción clásica entre los dos únicos tipos –instrumental e integradora– que resulta estática y restrictiva, hacia una perspectiva dinámica, más real, amplia y variada que responde con una mayor exhaustividad a la diversidad de contextos y circunstancias que rodean al uso de una L2 y a su proceso de aprendizaje y enseñanza.

La supremacía de la orientación integradora queda en tela de juicio en un mundo en el que el inglés es considerada la lengua internacional por excelencia y en el que sus usuarios tienen unas necesidades más prácticas que varían según sus circunstancias y el contexto en el que lo utilicen, aspectos que a su vez van a ayudar a definir el objetivo que persigue el usuario de una L2.

Estamos, pues, ante variedades de orientaciones que definen a variedades de contextos. De este modo, es necesario valorar la orientación como una de las múltiples variables de un complejo modelo de factores individuales y circunstanciales que interactúan de una forma compleja y misteriosa en la adquisición y aprendizaje de segundas lenguas.

Sin embargo, y a pesar de que los datos que hemos analizado en este estudio corresponden a una situación particular, respetando la idiosincrasia propia de cada individuo, los resultados obtenidos no sólo nos ofrecen una panorámica que se puede hacer extensible a muchos casos semejantes en la universidad española, sino, aún más importante, nos sirve a los docentes para poder entender mejor qué buscan y qué esperan nuestros alumnos de la clase, a diseñar un currículum conforme a los datos obtenidos y poder dar respuesta a algunas de las muchas incógnitas que se nos presentan en el aula de lengua extranjera.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARRATIBEL, N. (1999): *Helduen euskalduntzean eragiten duten prozesu psikosozialak: motibazioaren errola*. Tesis Doctoral. Universidad del País Vasco.
- ARRATIBEL, N. *et al.* (1998): “Aprendizaje y uso del euskera como lengua segunda –L2–: algunos aspectos psicopsicolingüísticos”, *Revista de Psicología Social*, 1998 (13) 2, 149-158.
- ARRATIBEL, N. *et al.* (2001): *Menpeko hizkuntzaren bizikemena*, Bilbao: Udako Euskal Unibertsitatea.

- AU, S. Y. (1988): "A Critical Appraisal of Gardner's Social Psychological Theory of Second Language Learning", *Language Learning*, 38, 75-100.
- BROWN, H. D. (2000): *Principles of Language Learning and Teaching*, White Plains, NY: Longman.
- BURSTALL, C. (1975): "Factors Affecting Foreign Language Learning: A Consideration of Some Recent Findings", *Language Teaching and Linguistics* 8 (3), 25-39.
- BURSTALL, C. *et al.* (1974): *Primary French in the Balance*, Windsor: NFER.
- CHAMBERS, G.N. (1999): *Motivating Language Learners*, Clevedon: Multilingual Matters.
- CHIHARA I. y OLLER, J.W. (1978): "Attitudes and Attained Proficiency in EFL: A Sociolinguistic Study of Adult Japanese Speakers", *Language Learning*, 28, 55-68.
- CLÉMENT, R. y GARDNER, R.C. (2001): "Second Language Mastery", W.P. Robinson y H. Giles (eds.) *The New Handbook of Language and Social Psychology*, Chichester: Wiley & Sons, 489-504.
- CLÉMENT, R., SMYTHE, P.C. y GARDNER, R.C. (1978): "Persistence in Second Language Study: Motivational Considerations", *Canadian Modern Language Review*, 34, 688-694.
- CROOKES, G. y SCHMIDT, R.W. (1991): "Motivation: Reopening the Research Agenda", *Language Learning*, 41, 469-512.
- DESROCHERS, A. y GARDNER, R.C. (1981): *Second Language Acquisition: An Investigation of a Bicultural Excursion Experience*, Quebec: International Centre for Research on Bilingualism.
- DÖRNYEI, Z. (1990): "Conceptualising Motivation in Foreign Language Learning", *Language Learning*, 40, 45-78.
- DÖRNYEI, Z. (2001a): *Teaching and Researching Motivation*, Harlow, England: Longman.
- DÖRNYEI, Z. (2001b): "New Themes and Approaches in L2 Motivation Research". *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 43-59.
- DÖRNYEI, Z. (ed.) (2003): *Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning: Advances Theory, Research, and Applications*, Ann Arbor: Blackwell.
- DUNKEL, H. (1948). *Second Language Learning*, Boston: Ginn.
- ELLIS, R. (1994): *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford: Oxford University.
- FAERCH, C. y KASPER, G. (eds.) (1983): *Strategies in Interlanguage Communication*, London: Longman.
- FINEGAN, E. (1999): *Language: Its Structure and Use*, Fort Worth: Harcourt Brace.
- FUERTES-OLIVERA, P. A. y GÓMEZ-MARTÍNEZ, S. (2004): "Empirical Assessment of Some Learning Factors Affecting Spanish Students of Business English", *English for Specific Purposes*, 23, 163-180.
- FUERTES-OLIVERA, P. A. y GÓMEZ-MARTÍNEZ, S. (2005): "The Acquisition of English as a Second Language: the Importance of Motivational Intensity", *Estudios de Filología Inglesa en honor de Antonio Garnica*, Sevilla: Universidad, 195-208.
- GARDNER, R. (1985): *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitude and Motivation*, London: Edward Arnold.
- GARDNER, R.C. y LALONDE, R.N. y MOORCROFT, R. (1985): "The Role of Attitudes and Motivation in Second Language Learning: Correlational and Experimental Considerations", *Language Learning*, 35, 207-227.
- GARDNER R.C. y LAMBERT, W.E. (1972): *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*, Rowley, MA: Newbury.
- GARDNER, R. C. y LYSYNCHUK, L.M. (1990): "The Role of Aptitude, Attitudes, Motivation and Language Use on Second Language Acquisition and Retention", *Canadian Journal of Behavioural Science*, 22: 254-270.
- GARDNER, R.C. y MACINTYRE, P.D. (1991): "An Instrumental Motivation in Language Study: Who Says it isn't Effective?", *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 57-72.
- GARDNER R.C. y SMYTHE, P.C. (1981): "On the Development of the Attitude/Motivation Test Battery", *Canadian Modern Language Review*, 37, 510-525.

- GARDNER, R.C., TREMBLAY, P.F. y MASGORET, A.M. (1997): "Towards a Full Model of Second Language Learning: An Empirical Investigation", *Modern Language Journal*, 81, 344-362.
- GILES, H. y BURNE, J. (1982): "An Intergroup Approach to Second Language Acquisition", *Journal of Multicultural and Multilingual Development*, 3, 17-40.
- GLIKSMAN, L., GARDNER, R.C. y SMYTHE, P.C. (1982): "The Role of the Integrative Motive on Students' Participation in the French Classroom", *Canadian Modern Language Review*, 38, 625-647.
- GÓMEZ-MARTÍNEZ, S. (2000): *To What Extent are Orientation, Individual Effort, Instruction, Thinking in L1 and Grammar Translation Positive or Negative Factors in the Acquisition of English by Spanish Learners? A Study Based on a Sample of University Students in Spain*, Proyecto de Investigación realizado en la Universidad de Essex, Reino Unido.
- GÓMEZ-MARTÍNEZ, S. (2001): *External and Internal Factors Affecting Acquisition of English as a Second Language. A Research Study Based on a Sample of Spanish Students of English at the University of Valladolid*, Proyecto de Investigación de Doctorado, Departamento de Lengua y Literatura Inglesa y Alemana, Universidad de Valladolid.
- GÓMEZ-MARTÍNEZ, S. (2005): *La Teoría de la Multicompetencia y su aplicación en el marco universitario español: propuesta, diseño y estudio de un modelo de análisis aplicado a los estudiantes de Empresariales*, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- GÓMEZ-MARTÍNEZ, S. (2007): "Why do Spanish University Students Learn English as a L2?", *8th Conference on Nordic Languages as Second Languages*, University of Helsinki, 10-12 May 2007.
- GÓMEZ-MARTÍNEZ, S. y LASAGABASTER, D. (en prensa): "Actitudes hacia el aprendizaje del inglés en el ámbito universitario español: análisis comparativo de dos contextos sociolingüísticos diferentes", L. Pérez Ruiz, I. Pizarro-Sánchez y E. González-Cascos (eds.), *Estudios de Metodología de la Lengua Inglesa IV*, Valladolid: Universidad.
- GREEN, C.F. (1993): "Learner Drives in Second Language Acquisition", *International English Teaching Forum*, 31 (1), 2-5, 11.
- GREEN, C.F. (1999): "Categorising Motivational Drives in Second Language Acquisition", *Language, Culture and Curriculum*, vol. 12/3, 265-279.
- KACHRU, B. B. (1986): *The Alchemy of English. The Spread, Functions and Models of Non-Native Englishes*, Oxford: Pergamon.
- KRASHEN, S. (1987): *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Exeter: Prentice Hall International.
- KRASHEN, S. y TERRELL, T.D. (1983): *The Natural Approach*, Oxford: Pergamon.
- LAMBERT, W. (1974). "Culture and Language as Factors in Learning and Education", F.E. Aboud y R.D. Meade (eds.), *The Fifth Symposium on Learning*, Bellingham, Washington: Western Washington State College.
- LASAGABASTER, D. (2003): *Trilingüismo en la enseñanza. Actitudes hacia la lengua minoritaria, la mayoritaria y la extranjera*, Lleida: Milenio.
- LORENZO, F.J. (2001): "Déficit de aprendizaje y déficit motivacional: investigando la hipótesis resultativa en el aula de idiomas", *Cultura y Educación*, 13/2, 179-194.
- LUKMANI, Y. (1972): "Motivation to Learn and Language Proficiency", *Language Learning*, 22, 261-73.
- MACINTYRE, P.D. (2002): "Motivation, Anxiety and Emotion in Second Language Acquisition", P. Robinson (ed.), *Individual Differences in Second Language Acquisition*, Amsterdam: Benjamins, 45-68.
- MCDONOUGH, S. (1998): "Student Autonomy", K. Johnson y H. Johnson (eds.): *Encyclopaedic Dictionary of Applied Linguistics*, London: Blackwell, 306-308.
- MOWRER, O.H. (1950): *Learning Theory and Personality Dynamics*, New York: Ronald.
- MOYER, A. (1999): "Ultimate Attainment in L2 Phonology. The Critical Factors of Age, Motivation, and Instruction", *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 81-107.

- MUCHNICK, A. y WOLFE, D. (1982): "Attitudes and Motivations of American Students of Spanish", *Canadian Modern Language Review*, 38, 262-81.
- OLLER, J.W., BACA, L. y VIGIL, F. (1977): "Attitudes and Attained Proficiency in ESL: a Sociolinguistic Study of Mexican-Americans in the Southwest", *Tesol Quarterly*, 11, 173-183.
- OLLER, J. W., HUDSON, A.J. y LIU, P.F. (1977): "Attitudes and Attained Proficiency in ESL: A Sociolinguistic study of Native Speakers of Chinese in the United States", *Language Learning*, 77, 1-27.
- OLLER, J. y PERKINS, K. (1978): "Intelligence and Language Proficiency as Sources of Variance in Self-reported Affective Variables", *Language Learning*, 28, 85-97.
- PIERSON, H. y FU, G.S. (1982): "Report on the Linguistic Attitudes Project in Hong Kong and its Relevance for Second Language Instruction", *Language Learning and Communication*, 1/2, 121-232.
- PORTER-LADOUSSE, G. (1981): "From Needs to Wants: Motivation and the Language Learner", *System* 10/1, 29-37.
- RAMAGE, K. (1990): "Motivational Factors and Persistence in Foreign Language Study", *Language Learning*, 40, 189-219.
- SASAKI, M. (1993): "Relationships Among Second Language Proficiency, Foreign Language, Aptitude and Intelligence: A Structural Equation Modelling Approach", *Language Learning*, 43/3, 313-344.
- SCHUMANN, J. (1978): "The Acculturation Model for Second Language Acquisition", R. Gingas, *Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*, Arlington: VA.
- SCHUMANN, J. (1986): "Research on the Acculturation Model for Second Language Acquisition", *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 7, 379-92.
- SPOLSKY, B. (2000): "Language Motivation Revisited", *Applied Linguistics*, 21/2, 193-207.
- STRONG, M. (1984): "Integrative Motivation: Cause or Result of Successful SLA", *Language Learning*, 34, 1-14.
- TAYLOR, D.M. *et al.* (1977): "Threat to Ethnic Identity and Second Language Learning", H. Giles (ed.), *Language, Ethnicity and Intergroup Relations*, London: Academic, 99-118.
- TREMBLAY, P.F., GOLDBERG, M.P. y GARDNER, R.C. (1995): "Trait and State Motivation and the Acquisition of Hebrew Vocabulary", *Canadian Journal of Behavioural Science*, 27, 356-370.